



**University of  
Zurich<sup>UZH</sup>**

**Zurich Open Repository and  
Archive**

University of Zurich  
University Library  
Strickhofstrasse 39  
CH-8057 Zurich  
[www.zora.uzh.ch](http://www.zora.uzh.ch)

---

Year: 2006

---

## **"Zeit geben" als Kardinaltugend evangelischer Pädagogik**

Schlag, Thomas

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich

ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-76789>

Journal Article

Published Version

Originally published at:

Schlag, Thomas (2006). "Zeit geben" als Kardinaltugend evangelischer Pädagogik. *Hermeneutische Blätter*, (1):173-183.

## »Zeit geben« als Kardinaltugend evangelischer Pädagogik

Thomas Schlag

### Eine schmerzhafteste Zeit-Erfahrung

Man hat mit Konfirmanden ein Wochenende lang intensiv Zeit verbracht, an biblischen Texten gearbeitet, zwei Abende lang gefeiert und getanzt, die Nächte mehr oder weniger durchgemacht, gemeinsam einen Gottesdienst gestaltet, gesungen und gebetet, viel gelacht. Erste Pärchen haben sich gebildet. Ein aufgebrochener Konflikt konnte geschlichtet werden. Die Gruppe fand zusammen. Die meisten Jugendlichen waren beinahe rund um die Uhr ganz bei der Sache.

Am Sonntag mittag holen die Eltern »ihre Kinder« ab. Manche Jugendlichen verabschieden sich noch, einige bedanken sich sogar freundlich, manche nehmen sogleich per Handy wieder Kontakt mit der Aussenwelt auf, viele sind gleich weg: zurück zu den Freundinnen und Freunden, den Abend oder die nächsten Party planen oder nach drei Tagen Entzug endlich wieder an die Spielkonsole des Computers. Während bei den erwachsenen Konstrukteuren des Wochenendes noch die verschiedenen Eindrücke nachklingen und man, mehr oder weniger erschöpft, gedanklich nacharbeitet, scheinen die Jugendlichen sogleich ganz problemlos in ihre eigene Welt zurückzukehren. Als ob nichts gewesen wäre.

Was bleibt von der gemeinsam verbrachten Zeit? Wie lange werden die Eindrücke und Informationen präsent sein? Wird irgendetwas von dem, was man gemeinsam erlebt hat, in Erinnerung bleiben, nachhaltig wirksam sein? »Post coitum bzw. actionem omne animal triste« gilt offenbar hier nur für den hauptamtlichen Theologen. Oder leiden doch nicht nur die Erwachsenen unter den »temporalstrukturellen Grundschwierigkeiten der Spätmoderne«, am Fraglichwerden »der sinnstiftenden Einheit von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft« mit der Folge der simultanen Perzeption »hoher Veränderungsrate einerseits und subkutaner Erstarrung andererseits«<sup>1</sup>?

<sup>1</sup> H. Rosa, Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstruktur in der Moderne. Frankfurt/M. 2005, 428.

## Pädagogische Zeit-Erfahrungen

Die geschilderte Erfahrung stellt offenbar keinen Einzelfall dar, sondern der theologisch und pädagogisch Handelnde erlebt immer wieder Ähnliches: Schüler verlassen die mit hoffentlich hohem Aufwand und viel Herzblut vorbereitete Religionsstunde und hasten lautstark ins nächste Klassenzimmer, die sonntägliche Gemeinde verstreut sich nach dem Gottesdienst schweigsam in alle Winde, Teilnehmer einer Akademietagung rollen – schon wieder gestresst – ihre Koffer gen Bahnhof, Studierende verabschieden sich am Ende ihrer Universitätszeit nach vielen Vorlesungen, Hausarbeiten und Examina aus dem Fakultätskontext. Vielleicht wird man wieder einmal von ihnen hören. Man weiss es nicht. Was bleibt von der gemeinsamen Lern- und Lebenszeit?

Solche abschiedlichen Erfahrungen sind schmerzhaft, weil sie nicht nur die Qualität der bisherigen gemeinsamen Zeit, sondern auch die Wunschvorstellungen, das professionelle Ethos evangelischer Pädagoginnen und Pädagogen radikal in Frage stellen. Es sind fragliche und fragwürdige Erfahrungen: Besteht das Hauptziel der Arbeit nicht darin, Inhalte »auf Dauer« zu stellen, durch die eigene Arbeit eine kontinuierlich bedeutsame Reflexionsfähigkeit anzuregen, seinen Teil zum lebenslang bedeutsamen Lernen beizutragen, über den Tag hinaus zu prägen?

## Religionspädagogische Zumutungen inmitten der Zeit

Was wird der theologisch pädagogischen Arbeit nicht alles zugemutet und was traut sie sich nicht alles zu! Kenntnisse und Orientierungen sollen vermittelt, ethische Reflexion soll motiviert und gemeinschaftsförderliches Handeln initiiert werden. Theologische Bildung gilt dem eigenen Anspruch nach erst dann als gelungen, wenn Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen nachweislich etwas Sinnvolles »mit auf den Weg gegeben« wird – abgesehen davon, dass man aus durchaus narzisstischen Gründen auf dankbares Erinnert-Werden hofft. Evangelische Pädagogik lebt von solchen Wunschvorstellungen und leidet gleichwohl am Gefühl permanenter Unzulänglichkeit hinsichtlich ihrer Zeitstiftung.

So scheint es nur konsequent, dass seit einigen Jahren in erkennbar aufgeregtem Sinn das Bemühen um Eindrücklichkeit beschleunigt wird. Kompetenzerwerb, nachhaltige Wissensvermittlung,

Beheimatung im christlichen Glauben und Identitätsstiftung sind die Schlüsselworte zur Vorbereitung des Befreiungsschlages aus der eigenen Unsicherheit. Innerhalb der Zunft hat sich still und leise ein neuer Jargon etabliert, der nun lautstark in die Ohren geht:

Das Wertvolle des Religionsunterrichts soll sich daran erweisen, dass Stundenverläufe zielsicher beschrieben werden und seine Leistungskraft evaluiert wird. Was »gelingende« Bildungsprozesse sind, soll Unterrichtserforschung erheben. Theologische Bildung ist quantifizierbar, standardisierbar und kann daher problemlos mit Leistungspunkten abgegolten und dementsprechend zertifiziert werden. Bildungsqualität ist eine Frage des professionellen Qualitäts- und Zeitmanagements. Und so legitimiert evangelische Pädagogik ihre Arbeit mehr und mehr durch fein zisierte Leistungsnachweise.

Angesichts dieser neuen Quantifizierungsideologie werfen sich allerdings eine ganze Reihe grundsätzlicher Fragen auf. »Für den Moment« soll die Konzentration auf eine Grundfrage erfolgen, die inmitten dieser Entwicklung deutlich zu selten gestellt wird: Scheitern alle Messversuche hinsichtlich der Nachhaltigkeit pädagogischer Arbeit nicht schon daran, dass die Evaluations-Initiatoren und Initiations-Evaluatoren von Bildung in ihrer tiefsten Bedeutung gar nichts verstanden haben oder verstehen wollen?

## Kompetenz-Quantifizierungen

Die beschriebenen Tendenzen eines neuen Mach- und Messbarkeitswahns sind nur auf dem Hintergrund eines bestimmten (Miss)-Verständnisses von Bildung und Bildungs-Zeit überhaupt denkbar: Auf die Idee zweifelsfreier Erhebbarkeit und die Zielsetzung eindeutig feststellbarer Nachhaltigkeit kann nur kommen, wer Bildung als lineares, prinzipiell machbares und verfügbares Geschehen begreift. Und hier gibt die allgemeinpädagogische Meinungsführerschaft durchaus ambivalente Standards vor. Man könnte auch sagen: »Standards« und »Evaluation« sind durchaus Unwörter: »Gelegentlich erhält man den Eindruck, der Wortgebrauch komme einem Mantra gleich, weil der Erfolg in der ständigen Wiederholung zu liegen scheint, die merkwürdigerweise nicht für eine Abnutzung sorgt. Aber beide Wörter sind nicht das Objekt von politischen Gebetsmühlen, das wäre harmlos; Standards und Evaluationen sind die Mittel, die das

deutsche Bildungssystem grundlegend verändern sollen, und das ist dann schon weniger harmlos<sup>2</sup>.

Wenn in diesem semantischen Zusammenhang Kompetenzen unschwellig als objektive und objektivierbare Referenzgrößen gefasst werden, drückt sich darin aber nicht weniger als ein latentes Misstrauen gegenüber individuellen Bedeutsamkeitszuschreibungen und spontaner Eigenaktivität der Bildungssubjekte aus. An die Stelle des Zutrauens zur verantwortlichen Eigensteuerung der Subjekte treten massive und gerade nicht mehr transparente Fremdsteuerungstendenzen. Die personale Verantwortlichkeit der Bildungsprofis gelangt gegenüber der individuellen Selbstverantwortung der Bildungsklientel in eindeutige Vormachtstellung.

Dies kann im Blick auf inhaltliche Fragen dazu führen, als pädagogisch Handelnder unter der Hand nur noch auf die Vermittlung solcher Kompetenzen abzielen, die man selbst für die einzig gültigen, wahren und richtigen hält. Mit der Unterschätzung und Abblendung subjektiver Deutungsfähigkeit verbindet sich schließlich auf fatale Weise die Überschätzung der Wirksamkeit pädagogisch-professionellen Handelns – mit der logischen Folge massiver Frustrationserfahrungen.

## Zeit-Quantifizierungen

Eine solche Strategie hat unmittelbare Konsequenzen für das pädagogische Verständnis der Qualität von Bildungszeit: Statt auf subjektives Zeit-Erleben zu setzen, wird der Wert der Bildungs-Zeit auf subkutan indoktrinäre Weise von aussen bzw. von oben her bestimmt. Das Ideal der Quantifizierbarkeit führt dann dazu, dass die Idee von Bildungsprozessen als *augenblicklich bedeutsamen Bildungs-Momenten* systematisch abgeblendet wird. Die faktische Gegenwart wird der anvisierten besseren Zukunft in fundamentalem Sinn untergeordnet. Die gegenwärtige Realität ist im besten Fall Negativfolie für die Überschreitung hin zum Gewünschten. Vielleicht gilt tatsächlich bereits, dass der systematische Verlust von Konzentration auf den

---

<sup>2</sup> J. Oelkers, Nationale Bildungsstandards: Rhetorik, Praxis und Berufsbezug, Manuskript eines Vortrags, gehalten auf der Fachtagung »Berufsorientierung als Bildungsstandard?« im Rahmen des Programms »Schule- Wirtschaft/Arbeitsleben« am 29. September 2004.

Moment schon so gross ist, dass alsbald das Verlorengegangene kaum noch vermisst werden wird.<sup>3</sup>

Werden aber die Ziele von Bildung aus der Gegenwart des Moments hinaus weit in die Zukunft verlagert, geht damit jede Möglichkeit je individueller Gegenwartswahrnehmung und -deutung gerade verloren. Die momentane Bedeutsamkeit des Bildungs-Augenblicks wird von apostrophierter »späterer« Bildungsbedeutung überdeckt und zugunsten des verheissenen zukünftigen Bildungsgewinns verdrängt. Die Zukunftsprognose lässt für den gegenwärtigen Augenblick keinen Raum mehr übrig. Am Ende erscheint eine solche Form von Pädagogik nicht anders denn als Eingangstor in das Refugium der grau gewandeten Zeiträuber, von denen Michael Ende zu schreiben wusste.

Paradoxerweise spielt für eine solche Idealvorstellung der einzelne Moment dann sogar eine erhebliche Rolle: im »Hier und Jetzt« soll – um dieser besseren Zukunft willen – Aktivität initiiert und Spontaneität befördert werden. Denn nur die sensationelle Aufladung des punktuellen Moments scheint noch ein gewisses Mass an Aufmerksamkeit und nachhaltigen Eindruck über den Tag hinaus zu erzeugen. Damit jedoch stellt sich pädagogisches Handeln mitsamt der darin involvierten Akteure unter den Leistungsdruck, immer wieder kreativ Neues erschaffen zu müssen und das bisher Erreichte notwendigerweise mit dem Makel der zeitbedingten Vorläufigkeit zu behaften.

In einem solchen Sinn allerdings trägt Bildung nicht nur ihre Substanz zu Markte, sondern auch ihren eigenen Teil zur Plausibilität des Beschleunigungsparadigmas bei. Lebensvollzüge werden zu einer Frage gelingender Events, individuelles Leben auf Eventualität und Vergleichsgültigkeit reduziert.

Eine solche »Vision« sollte von den »Bildungsverantwortlichen« aber viel mehr als belastende Schreckensvision denn als hilfreiche Motivation für die eigene Bildungspraxis verstanden werden. Eine ausschliesslich zukunftsorientierte Idee von Bildung ist auch deshalb prekär, weil sie die Grundidee religiöser Bildung überhaupt fundamental unterläuft.

---

<sup>3</sup> Vgl. H.U. Gumbrecht, *Diesseits der Hermeneutik. Die Produktion von Präsenz*. Frankfurt a.M. 2004, 161.

## Zeit-Momente religiöser Bildung

Grundsätzlich ist mit Schleiermacher zu fragen: »Darf man überhaupt zugestehen, daß ein Lebensaugenblick als bloßes Mittel für einen anderen diesem könne aufgeopfert werden?«<sup>4</sup> Und auch wenn die Erziehung ihren Blick selbstverständlich immer auch auf die Zukunft zu richten hat, gilt ihm doch: »Die Lebenstätigkeit, die ihre Beziehung auf die Zukunft hat, muß zugleich auch ihre Befriedigung in der Gegenwart haben; so muß auch jeder pädagogische Moment, der als solcher seine Beziehung auf die Zukunft hat, zugleich auch Befriedigung sein für den Menschen, wie er gerade ist«<sup>5</sup>.

Diese Grundeinsicht im Modus des präsentisch Präsenten gilt grundsätzlich für jegliche pädagogische Arbeit, lässt sich nun aber auch in besonderer Weise für evangelische Bildungsarbeit nachzeichnen.

Auch hier erwecken viele der aktuellen Äusserungen zu Kompetenzfragen den Anschein, als ob das Eigentliche des Bildungsauftrags ausschliesslich in seiner *zukünftigen* Bedeutung für die jeweilige Klientel bestünde. Kurz gesagt: für »evangelisch wertvoll« wird das gehalten, was sich dauerhaft, über den Moment hinaus hält und erhebt. Theologische Bildungszwecke werden als Grössen jenseits gegenwärtiger Zeit profiliert. Momentane Bildungserlebnisse hingegen gelten als momenthafte und von daher als nicht wirklich relevante Ereignisse. Kein Wunder, dass sich in Lehrplänen für den Religionsunterricht zwar ausgiebig das Thema Zukunft findet, nicht aber »die« Zeit.<sup>6</sup>

Hinter einer solchen »Bildungsstrategie« steht eine Reihe unausgesprochener Vorannahmen auf Seiten der massgeblichen Akteure: In der Rede von religiöser Kompetenz als Ziel evangelischer Bildung kommen trotz der vermeintlichen Berücksichtigung individueller Bedürfnisse und Fähigkeiten in Wirklichkeit massive Objektivierungs- und Standardisierungsabsichten zum Vorschein. Dies zeigt sich nicht zuletzt in der immer wieder verwandten Terminologie. So scheut man sich auch im religionspädagogischen Kontext längst nicht mehr davor, etwa von der »Modellierung von Lehr-Lernprozessen«, von

<sup>4</sup> F.D.E. Schleiermacher, *Texte zur Pädagogik*. Kommentierte Studienausgabe, Bd. 2, hg. v. M. Winkler u. J. Brachmann, Frankfurt a.M. 2000, 51f.

<sup>5</sup> F.D.E. Schleiermacher, *Texte zur Pädagogik*, s. Anm. 4, 54.

<sup>6</sup> Vgl. F. Schweitzer, *ZEIT*. Ein neues Schlüsselthema für Religionsunterricht und Religionspädagogik?, in: JRP 11, 1994, hg. v. P. Biehl u.a., Neukirchen-Vluyn 1995, 146.

neuen »notwendigen Lerntheoriedesigns« oder der angeblich notwendigen »Output-Orientierung« zu reden.<sup>7</sup>

Dass ein Erwerb religiöser Bildung als ein überhaupt machbares Bildungsziel ausgegeben werden kann und damit religiöse Kompetenz als ein prinzipiell verfügbares Gut zur Geltung gebracht wird, verbietet sich allerdings – wiederum von Schleiermacher her – grundsätzlich. Die Besonderheit religiöser Erfahrung verbietet es gerade, sie zum Lehrsatz zu machen. Die pädagogische Kunst besteht vielmehr gerade darin, der Eigendynamik religiösen momentanen Erlebens *nicht weniger als alles* zuzutrauen: »Wer durch die Äußerungen seiner eigenen Religion sie in andern aufgeregt hat, der hat nun diese nicht mehr in seiner Gewalt, sie bei sich festzuhalten: frei ist auch ihre Religion, sobald sie lebt, und geht ihres eigenen Weges«. Gerade so verstanden setzt Kommunikation über Religion die Spontaneität *im* Augenblick und die Bedeutsamkeit *des* Augenblicks frei: »Sobald der heilige Funke aufglüht in einer Seele, breitet er sich aus zu einer freien und lebendigen Flamme, die aus ihrer eignen Atmosphäre ihre Nahrung saugt«.<sup>8</sup>

Zeit-geben als Kardinaltugend einer evangelischen Pädagogik besteht folglich darin, der individuellen Annäherung an christliche Traditionen, Symbole und Kerngehalte die notwendigen Zeit-Räume zu eröffnen. Wie viel Zeit dafür notwendig ist, lässt sich gerade nicht *vor* Beginn dieser Annäherungsprozesse, gar generell quantifizieren oder festlegen. Kann man etwa allen Ernstes behaupten, Studierende bräuchten auch nur annähernd gleich viel Zeit, sich mit demselben Text auseinanderzusetzen, ein Thema zu bearbeiten, eine komplexe theologische Fragestellung für sich zu klären? Wer meint, theologische Kompetenz überindividuell und allgemeingültig definieren und zertifizieren zu können, verfügt selbst über keinerlei solche Kompetenz.

<sup>7</sup> Vgl. zur Diskussion M. Rothgangel/D. Fischer(Hg.), Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung, Münster 2004; V. Elsenbast/D. Fischer/P. Schreiner, Zur Entwicklung von Bildungsstandards. Positionen, Anmerkungen, Fragen, Perspektiven für kirchliches Bildungshandeln. Münster 2004 sowie das Themenheft der Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 56 (2004): Standards, Kompetenzen und Leistungsmessung. Am deutlichsten konkret umgesetzt in: Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufe 5-10/ Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss). Hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (= Die deutschen Bischöfe 78), Bonn 2004.

<sup>8</sup> F.D.E. Schleiermacher, Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern. KGA I/2, hg. v. H.-J. Birkner. Berlin/New York 1984, 104f.



## Zeit geben als Kardinaltugend evangelischer Pädagogik

Nun würde man die Aufgabe evangelischer Bildungsarbeit missverstehen, reduzierte man sie auf eine rein formale Bereitstellungsfunktion von Zeit. Erfahrungen etwa aus der kirchlichen Jugendarbeit zeigen, dass es mit einer »stummen« Angebotsstruktur nicht getan ist.<sup>9</sup> Jugendlichen sollte die Chance nicht genommen werden, deutend zu erkennen, *wer* ihnen *warum* und *mit welchem Zweck* Zeit einräumt und gibt. Sicherlich mag es für sie in vielen Fällen erst einmal unwesentlich sein, wer das jeweilige Angebot zur Gestaltung ihrer Freizeit und Lebenszeit bereithält. Zugegriffen wird auf das, was unabhängig vom Träger als interessant, attraktiv und abwechslungsreich erscheint.<sup>10</sup> Gleichwohl nimmt man die Mündigkeit derer, die sich auf evangelische Bildung einlassen, nur ernst, wenn man Auskunft darüber gibt, warum und auf welchem Hintergrund man sich gerade ihnen widmet. Angebotseröffnung erfordert Zeit zur orientierenden Deutung des jeweiligen Angebots und seines Für und Wider.

Nun zeichnen sich kirchliche Angebote für Jugendliche oftmals durch ihren Versuch von Niederschwelligkeit aus: qualifizierte Zeit-Räume sollen sich nicht nur dem eröffnen, der zuvor einer bestimmten Botschaft zustimmt, sich gar zuerst einmal mit einer festgelegten corporate identity identifiziert. Erstaunlich ist allerdings, dass sich eine solche vornehme Zurückhaltung gleichwohl immer wieder mit erheblichen Allmachtsphantasien verbindet. Anders gesagt: evangelische Jugendarbeit beansprucht einerseits eine wesentliche Orientierungsfunktion für Jugendliche, andererseits traut man sich nicht so recht, zu sagen, was das eigene Angebotsprofil eigentlich ausmacht. In einem solchen Fall jedoch bleibt der eröffnete Zeit-Raum öde und leer.

So steht evangelische Bildung vor der Aufgabe, einleuchtend zu machen, *weshalb und wofür* gerade sie sich Zeit nimmt und Zeit gibt. Möglicherweise entscheidet sich ihre Attraktivität gerade nicht im »noch besseren« Zeit-Angebot, sondern schlichtweg im *besser erkennbaren* Zeit-Angebot.

Die inhaltliche Pointe einer evangelischen Pädagogik liegt gerade darin, die jeweiligen gemeinsamen Bildungsmomente mit dem spezifisch christlichen Verständnis von Zeit als einer vergangenheitsbewussten, gegenwartssensiblen und zukunfts offenen Grundhaltung des eigenen Lebens zu verkoppeln. Die Bedeutsamkeit des Moments

<sup>9</sup> Vgl. R. Münchmeier aej 2006

<sup>10</sup> Vgl. 15. Shell-Studie Jugend 2006. Frankfurt a.M. 2006, v.a. 125ff.

erschliesst sich erst in seiner Verbindung mit dem gegebenen Davor und dem verheissenen Danach. Evangelische Bildung erlangt orientierende Kraft nur, wenn sie das Gesamte der Zeit ins Spiel individueller Lebenszeit bringt. Den inhaltlichen *Dreh- und Angelpunkt* aller Bildung in dieser Weise zeitübergreifend zu bestimmen, stellt das wortwörtlich *Kardinale* dieser Tugend des Zeit-gebens dar.

Die konkrete Herausforderung für professionelle Akteure besteht dann darin, in diesen Suchbewegungen nicht nur unterhaltende Moderatoren, sondern als begleitende Deuter präsent zu sein. Dass solche kreative Zeit-Gestaltung wirkliche Bedeutung gewinnt, ist dabei theologisch durchaus im Gedanken der vor-gegebenen Hoffnung zu reformulieren: Bildungs-Hoffnung gründet sich auf dem, was schon jetzt gilt, »freilich nicht im Sinne einer konstatierbaren Faktizität, sondern im Sinne der unter den Bedingungen der Weltlichkeit wahrnehmbaren Wirklichkeit Gottes«<sup>11</sup>.

Eine solche theologisch zeit-bewusste Bildung eröffnet in mehr-fachem Sinn eine konkrete Praxis des Zeit-Gebens:

#### 1. Beschleunigung unterbrechen

Auch wenn es wie ein wenig fruchtbarer gesellschaftsanalytischer Allgemeinplatz klingen mag: angesichts der sich massiv steigenden Anforderungen an das Individuum, sich in den beschleunigten gesellschaftlichen Gleichtakt einzufügen, besteht eine der vornehmsten Aufgaben evangelischer Pädagogik darin, inmitten solcher Dynamisierungen für heilsame Unterbrechungen zu sorgen<sup>12</sup>, dem »Existenzgefühl des Stehens auf rutschenden Abhängen«<sup>13</sup> Wesentliches entgegenzusetzen. Dies mag sich in einer schulischen Religionsstunde darin zeigen, dass Kindern und Jugendlichen im Sinn »produktiver Verlangsamung«<sup>14</sup> Zeit gegeben wird, im rotierenden Leistungssystem Schule ihre eigene Lern- und Lebenszeit ganz anders als in anderen Fächern erleben zu können. Im Bereich der Erwachsenenbildung liesse sich auf dieser Grundlage faktische Zeitbedrängnis – aufgrund von *zu viel* oder *keiner* Arbeit – thematisieren und reflektieren. Solche Beispiele sind nicht als Plädoyer gegen anspruchsvolle Kenntnisvermittlung und umfangreichen Wissenserwerb im Religionsunterricht zu verstehen. Aber gerade

<sup>11</sup> H. Weder, Art. Hoffnung II. Neues Testament, in: TRE XV. Berlin/New York 1986, 489.

<sup>12</sup> Vgl. J.B. Metz, Glaube in Geschichte und Gesellschaft. Studien zur praktischen Fundamentaltheologie. Mainz 1977, 149ff.

<sup>13</sup> H. Rosa, Beschleunigung, s. Anm. 1, 219.

<sup>14</sup> F. Schweitzer, ZEIT, s. Anm. 6, 163.

eine solche Form evangelischer Annäherung an Zeit bietet Chancen, die (Lern-)Leistungsfrequenz und den (Lern-)Leistungsumfang auf ein sinnvolles und menschengemässes Mass zu konzentrieren.

## *2. Mit Zeit experimentieren*

Kommerzielle Angebotsstrukturen für Kinder und Jugendliche lassen aus marktstrategischen Gründen immer weniger Raum, Lebenszeit jenseits dieser Angebote eigenständig zu erleben. Akustisch und optisch werden die letzten freien Zeit- und Raummomente okkupiert: die multimediale Dauerpräsenz ermöglicht und erfordert Dauererreichbarkeit. Als nächster technologischer Schritt ist durchaus denkbar, dass die Abschaltfunktion der einschlägigen Geräte auf den Notfall beschränkt wird. Und auch diese Auszeiten werden bald Geld kosten. Immerhin sind sie Chill-Outs als reale Abschalt Räume vom dröhnenden Rhythmus ihrerseits längst kommerzialisiert. Evangelische Bildung sollte ihre Aufgabe darin sehen, individuelles Zeitempfinden wieder kreativ erlebbar zu machen, Bilderfluten, wo immer möglich, auf elementare Bildangebote zu konzentrieren und durch alternative Zeittakte Texte, Schrift und elementare Bilder wieder erschliessbar und lesbar zu machen. Dazu gehört durchaus auch das »Repetitive jener crescendofreien Alltagsrituale, ... die, wenn man nur will, ohne große Mühe gegen störende Unterbrechungen geschützt werden können«<sup>15</sup>. Eine solche Zeit-Bildung könnte vermitteln, dass Zeit nicht im Horizont der vermeintlichen Normativität faktischen Zeitdiktats einfach abläuft. Bildung aufmerksamer Mündigkeit beginnt dort, wo Jugendliche entdecken, dass sie mit der Gestaltung ihrer Lebenszeit eigenständig experimentieren können, ohne »wirtschaftliche Sanktionen« oder gesellschaftliche Ächtung befürchten zu müssen.

## *3. Der gemeinsamen Zeit die Ehre geben*

Die oben angedeuteten Überforderungserfahrungen bei pädagogisch Verantwortlichen entstehen, wenn diese sich selbst ausserhalb der Bildungs-Zeit ansiedeln, der sie Raum geben wollen. Wird die eigene Arbeit hingegen nicht als persönlicher Zeitgewinn angesehen, verlagert die komplette »Gewinnausschüttung« auf den Lernenden – mit zwangsläufig erstickenden Folgen. Nicht als ein über den Zeiten und Dingen stehender Informator sollte sich der pädagogisch Handelnde verstehen, sondern als Lehrender, Schenkender und

<sup>15</sup> H.U. Gumbrecht, *Diesseits der Hermeneutik*, s. Anm. 2, 157.

Beschenker<sup>16</sup> zugleich inmitten gemeinsamer Zeit und Zeitdeutung. Evangelische Pädagogik gewinnt ihr Profil insofern vor einem gemeinsamen Zeithorizont biographischer Selbstreflexion und symbolisch-kommunikativer Zeit-Wahrnehmung.

Jeder pädagogisch motivierte Versuch, Zeit zu geben und sich für je anderes Zeit-Erleben Zeit zu nehmen, gewinnt seine Bedeutung von der Unverfügbarkeit seines Gelingens her. Überraschendes Zeit-Erleben findet nur statt, wenn Bildungsprozesse von ihrer prinzipiellen Offenheit und Unabschliessbarkeit aus gedacht und profiliert werden – man könnte auch sagen: wenn alle Hoffnung darauf gesetzt wird, dass sich mehr ereignen wird und mehr erinnert werden wird als jetzt zu vermuten steht – womöglich so viel wie erhofft.

So viel für den Moment.

— Dr. Thomas Schlag ist Professor für Praktische Theologie mit den Schwerpunkten Religionspädagogik und Kybernetik an der Universität Zürich.

---

<sup>16</sup> Vgl. A. Flitner, Zeit sparen – Zeit nehmen – Zeit schenken, in: K.v. Bonin (Hg.), Keine Zeit für Kinder? Fragen, Einsprüche, Ermunterungen. München 1990, 17–30.